

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava

Elen Olonen

MUUKHEELSE LAPSE HUVI RAAMATUTEGA TEGELEMISE VASTU JA SELLE
TOETAMISE JÄLGIMINE EESTIKEELSES LASTEAIAS

bakalaureusetöö

Juhendaja: Meeli Väljaots (MA)

Kaasjuhendaja: Age Salo (MA)

Läbiv pealkiri: Muukeelne laps ja raamat

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Meeli Väljaots (MA)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaasjuhendaja: Age Salo (MA)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Airi Niilo

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2016

Resümee

**Muukeelse lapse huvi raamatutega tegelemise vastu ja selle toetamise jälgimine
eestikeelses lasteaias**

Eesti ühiskonnas on üha rohkem muukeelseid lapsi ja paljud neist käivad eestikeelsetes lasteaedades. Sellest tulenevalt on lasteaiaõpetajatel vaja arvestada muukeelsete lastega ja neid toetada. Seni on muukeelseid lapsi uuritud pigem õpetaja ja lapsevanema arvamuse kaudu, mitte vaatluse abil. Käesoleva uurimuse eesmärk oli vaadelda, kuidas 3–4-aastased muukeelsed lapsed tegelevad pildiraamatutega ja kuulavad lugusid ning mismoodi õpetajad toetavad muukeelseid lapsi nendes tegevustes. Töös kasutati vaatlusmeetodit ning toetuti uurijapäevikule ja kahele SISMIK-u (Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern im Kindergarten) vaatlusprotokollile. Tulemustest selgus, et kõik muukeelsed lapsed tundsid huvi raamatute vastu ja oskasid neid eesmärgipäraselt kasutada. Lugude jutustamise ajal vastasid lapsed küsimustele ja nende pilk oli suunatud tegevusele. Samuti ilmnas, et õpetajad kasutasid muukeelsete laste toetamiseks lugude esitamisel pildiraamatuid, pilte ja mänguasju.

Märksõnad: muukeelne laps, pildiraamatud, tegelemine, kuulamine, õpetaja toetus

Abstract

Bilingual childrens' interests in activities involving books and tracking the support in those activities in Estonian kindergarten

There are more and more bilingual children in Estonian society and a lot of them go to Estonian kindergartens. Because of that there is a need to consider bilingual children and how to support them. Up until now, bilingual children have mostly been studied based on their teachers' or on their parents' opinions about their development, rather than based on an observational method. The purpose of this study was to observe how three to four year old bilingual children are engaged in activities connected to picture-books, how they listen to stories and how teachers support bilingual children in those activities. The method of observation, researchers journal and SISMIK (Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern im Kindergarten) observation transcripts were used in this research. The results show that all bilingual children showed an interest toward books and knew how to work with them purposefully. At story time, they answered questions and they looked at the activity. The results also showed that teachers used picture-books, pictures and toys to support bilingual children.

Key words: bilingual child, picture-books, activity, listening, teachers support

Sisukord

| | |
|---|----|
| Resümee | 2 |
| Abstract | 3 |
| Sissejuhatus | 5 |
| Teoreetilised lähtekohad | 6 |
| <i>Muukeelne laps</i> | 6 |
| <i>Teise keele omandamine</i> | 7 |
| <i>Lugemisvalmidus</i> | 7 |
| <i>Kolme kuni nelja aastase lapse kõne ja lugemisvalmidus</i> | 8 |
| <i>Muukeelse lapse lugemisvalmidus</i> | 9 |
| <i>Huvi pildiraamatute vastu</i> | 10 |
| <i>Õpetaja roll lapse pildiraamatute huvi toetamisel</i> | 10 |
| <i>Varasemad uuringud</i> | 12 |
| <i>Uurimistöö eesmärk ja uurimisküsimused</i> | 13 |
| Metoodika..... | 14 |
| <i>Valim</i> | 14 |
| <i>Mõõtevahendid</i> | 14 |
| <i>Protseduur</i> | 15 |
| <i>Uurimiseetika</i> | 16 |
| Tulemused | 17 |
| <i>Liisa</i> | 17 |
| <i>Õpetajapoolne toetus</i> | 18 |
| <i>Karl</i> | 19 |
| <i>Õpetajapoolne toetus</i> | 21 |
| <i>Mart</i> | 21 |
| <i>Õpetaja poolne toetus</i> | 23 |
| Arutelu..... | 23 |
| <i>Töö piirangud ja praktiline väärtus</i> | 27 |
| Tänu sõnad | 28 |
| Kasutatud kirjandus | 29 |
| Lisa 1. Vaatlusprotokollid | |
| Lisa 2. Uurijapäevik | |
| Lisa 3. Küsimustik | |

Sissejuhatus

Mitmekultuurilises Eesti ühiskonnas kõneldakse erinevaid keeli ning seetõttu on vaja emakeelena teist keelt kõnelevate inimestega arvestada ka haridussüsteemis (Valdmaa, 2003). 2009/2010. õppeaastal lasteaedade kohta kogutud andmete põhjal tuli välja, et nimetatud aastal oli eesti õppekeelega lasteaedades 1815 last, kes kõnelesid emakeelena teist keelt. See näitab, et Eesti ühiskonnas on palju muukeelseid lapsi ja on oluline tagada nende toimetulek eestikeelses keskkonnas (Selliov, 2011). 2015/2016. õppeaastal on eesti õppekeelega lasteaedades 561, kus käib kokku 54 075 last (HaridusSilm, s.a.). Tabelis ei ole eraldi välja toodud, kui paljud on eesti keelest erineva emakeelega lapsed, kuid näiteks keelekümbluslasteaedades käib 2215 last ning laste arv on aastatega kasvanud (HaridusSilm, s.a.). Sellest kokkuvõttest võib järeldada, et eesti keelest erineva emakeelega lapsi on lasteaedadesse juurde tulnud.

Koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2011) on eraldi valdkond „Eesti keel kui teine keel“ (§ 19), mis viitab sellele, et õpetajal on vaja arvestada lapsega, kelle kodune keel ei ole eesti keel. Nimetatud õppekavas (2011) on ka paragrahv erivajadustega lapse kohta, kus on kirjas järgnev: „Lasteasutus toetab erineva keelelise ja kultuurilise taustaga peret lapsele oma keele ja kultuuri tutvustamisel ning eesti keele ja kultuuri väärtustamisel“ (§ 8). Seega käsitletakse koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas muukeelsust kui erivajadust, mis tähendab, et oleks vaja pöörata tähelepanu muukeelse lapse kohanemisele uues keskkonnas. Kohanemist ja keele omandamist toetab keelekeskkond, keele õppimise motivatsioon ning õpetaja, kes loob sobiva õpikeskkonna (Kärtner, Maiberg, Rikker, Tuuling, & Voltein, 2006).

Eestikeelse lasteaia õpetaja loob sobiva õpikeskkonna muukeelsele lapsele eesti keele omandamiseks. Keele omandamine toimub läbi lõimimise, kas eesti keele tugiõppe või täieliku keelekümbluse meetodil (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2011). Täieliku keelekümbluse metoodikas räägitakse õpikeskkonnas vaid eesti keelt (Minlibajeva, 2014).

Suure osa oma ajast veedab laps õpetajaga lasteaias (Peterson, 2014), mille põhjal võib järeldada, et õpetajal võib olla mõju lapse arengule. Koolieelse lasteasutuse ülesanne on luua tingimused, mis võimaldavad lapsel mitmekülgsest areneda (Koolieelse lasteasutuse seadus, 2016). „Alusharidus on teadmiste, oskuste, vilumuste ja käitumisnormide kogum, mis loob eeldused edukaks edasijõudmiseks igapäevaelus ja koolis“ (Koolieelse lasteasutuse seadus, 2016, § 2). Üheks eelduseks, mis toetab lapse hakkama saamist koolis, on lugemisvalmidus (Padrik & Hallap, 2008), millele omakorda aitab kaasa raamatutega tegelemine (Hallap & Padrik, 2008).

Teoreetilised lähtekohad

Muukeelne laps

Kakskeelsust, mida Eesti kontekstis nimetatakse ka muukeelsuseks (Hallap, 2008; Kärtner et al., 2006; Tuul, Kirbits, & Kinkar, 2011), on erinevalt defineeritud. Eesti keele seletav sõnaraamat (2009) annab kakskeelsuse vasteks „kahe keele võrdne valdamine ja kasutamine”. Hint (2002) defineerib kakskeelsust eelnevaga sarnaselt, lisades, et „kakskeelne võib vabalt lülituda ühelt keelelt teisele kas või poole lause pealt” (lk 309). Cazden ja Snow (1990) on välja toonud, et tegelikult on kakskeelsus keerulisem kontseptsioon. Kakskeelsust võib vaadelda selle põhjal, millal ja kuidas omandatakse kahte keelt. Näiteks kas lapsel on sünnist saati kokkupuude kahe keelega või omandab ta kõigepealt ühe ja seejärel teise keele (Reyes, Kenner, Moll, & Orellana, 2012). Kakskeelsust võib liigitada ka individuaalseks ja sotsiaalseks. Individuaalne kakskeelsus on ühe isiku kahe keele kasutus ning keelefunktsioon - millal, kus ja kellega ta neid kasutab. Sotsiaalne kakskeelsus seisneb keelevalikus formaalsetes ja mitteformaalsetes situatsioonides (Baker, 2006).

Eestis kasutatakse mõisteid „muukeelne“, „kakskeelne“, „eesti keelest erineva keelega“, „mitte-eesti kodukeelega“ laps (Hint, 2002; Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2011; Rannut, Rannut, & Verschik, 2003). Kakskeelsust on nimetatud ka „bilingvismiks“ (Rannut et al., 2003), mis sarnaneb inglise keeles kasutusel oleva terminiga *bilingual/bilingualism* (Baker, 2006; Cazden & Snow, 1990; Drury, 2013). Kakskeelse eelkoolialise lapse kohta on mujal maailmas kasutatud ka väljendit *dual language learner* (kahe keele õppija) (Goldenberg, Hicks, & Lit 2013; Hammer et al., 2014). Eestis on veel kasutusel mõiste „mitmekeelsus“, mis hõlmab ka eelnevalt mainitud „kakskeelsust“ (Rannut, 2003). Kakskeelse ehk muukeelse lapse kohta on öeldud, et ta on laps, kellel on kokkupuude kahe keelega ning ta omandab kõnega seotud oskused kahes keeles (Cazden & Snow, 1990; Tabors & Snow, 2002).

Mujal maailmas nimetatakse kahte keelt kõnelevat last kakskeelseks, kuid käesolevas töös kasutatakse kakskeelsuse kohta mõistet „muukeelne“, mis on Eestis enamlevinud mõiste. Bakalaureusetöös on „muukeelne“ laps see, kes kasutab kahte keelt (Baker, 2006; Cazden & Snow, 1990). Kahe keele omandamine on keeruline protsess ja järgnevas peatükis on lühidalt välja toodud, kuidas omandab muukeelne laps teist keelt.

Teise keele omandamine

Muukeelne laps hakkab ühel hetkel omandama emakeele kõrval teist keelt, see aga ei tähenda, et emakeel asenduks uue keelega (Hakuta, 1986). Teise keele omandamisel on oluline arvestada, et see võib last mõjutada (Bialystok, 2007) ning segada ka keelte omandamist (Leiwo, 1993). Nii võib kujuneda keerulisemaks näiteks lugema õppimine (Bialystok, 2007). Samas on kakskeelsusel ka positiivseid mõjusid, sest ühes keeles saadud oskused aitavad kaasa ka teise keele omandamisele (Hu & Commeyras, 2008).

„Kakskeelsus saavutatakse üksnes keele omandamise eas (viienda-kuuenda eluaastani) perekonnas või teis keelses ümbruses, mitte aga võõrkeele õpetuse meetoditega“ (Hint, 2002, lk 309). Laps võib saada kakskeelseks mitut moodi, näiteks omandab laps keeled kodus, kus mõlemad vanemad räägivad erinevat keelt. Teise variandi puhul räägitakse kodus ühiskonnast erinevat keelt ehk kodus omandab laps ühe ja väljaspool kodu teise keele, näiteks lasteaias (Baker, 2005).

Muukeelsetel lastel on erinevad süsteemid kahe keele jaoks, seetõttu on nad võimelised kasutama kahte keelt vaheldumisi (Hammer et al., 2014). Sageli läbivad lapsed teise keele omandamisel teatud etapid. Alguses on vaikiv periood, mis on seotud kohanemisega. Selles etapis võib laps suhelda palju mitteverbaalsel teel (Clarke, 1999). Vaikiv periood on lapse jaoks viis uues keskkonnas toime tulemiseks (Drury, 2013). Peale vaikivat perioodi hakkab laps lausuma üksikuid sõnu ja sõnavara kasvab pidevalt. Võib kuluda paar aastat, enne kui laps hakkab vabalt suhtlema teises keeles. Viimases etapis kasutab laps lasteaia keskkonnas peamiselt teist keelt. (Clarke, 1999; Cummins, 1984, viidatud Riley & Reedy, 2007 j).

Lugemisvalmidus

Lapse keel on seotud tema lugemisvalmiduse kujunemisega, see on üks eeluskustest, mis toetab tema lugemisvalmidust. Teisteks eeluskusteks on näiteks märkamine, kuulamine, vaatlemine, võrdlemine ja rühmitamine (Hallap & Padrik, 2008; Kivi & Roosileht, 2000). Kuulamist kui üht lugemisvalmiduse eeluskust saab arendada läbi lugude jutustamise (Zaro & Salaberri, 1995). Kuulamine on tegevus, mille käigus seotakse varasemad kogemused uutega. Tähelepanelik kuulaja keskendub räägitavale, kuid see ei tähenda, et ta jälgib rääkijat pidevalt. Laps keskendub kuulatavale, kui see pakub talle huvi, ning keskendumist saab kontrollida näiteks laiemate küsimuste esitamise abil. Laps võib olla ka seda sorti kuulaja, kes hiljem väljendab kuuldust enda versiooni (Jalongo, 1991).

Lugemisvalmidus on seotud tähtede tundmise ja häälikute eristamisega (Kivi &

Roosileht, 2000). Lugemisvalmidust toetavad erinevad tegevused, näiteks raamatu piltidelt detailide otsimine (Müürsepp, 1998) ja häälikumängud (Padrik & Hallap, 2008). Lisaks ka tegevused, kus kasutatakse erinevaid vahendeid (visuaalsed/audio), või tegevused, kus tekib lastega arutelu (Norling, Sandberg, & Almqvist, 2015).

Enamjaolt on lapsed lugemisvalmid 4–5-aastaselt (Kivi & Roosileht, 2000), mil on kujunenud selleks olulised võimed, näiteks mõista paremini kõnet (Padrik & Hallap, 2008). See aga ei tähenda, et laps ei võiks juba varem raamatutega kokku puutuda ja nendega tutvuda (Baker, 2005; Lee, 2011), sest laps on võimeline huvi tundma raamatute vastu ning suudab juba väikelapse eas (1–3 aastat) raamatutega tegutseda (Lee, 2011).

Inglise keeles on valdavalt kasutusel mõiste *emergent literacy*, mis hõlmab lugemist ja kirjutamist (Cramer, 2006; Hu & Commeyras, 2008; Schick, 2014). Clay (1966, viidatud Cramer, 2006 j) poolt tehtud uuringus pöörati tähelepanu sellele, et lugemisoskusele eelnevad teadmised ja tegevused aitavad kaasa selle oskuse omandamisele, mistõttu hakati laialdaselt kasutama terminit *emergent literacy*. Whitehurst ja Lonigan (1998) on erinevate allikate kokkuvõttel teinud järelduse, et *emergent literacy* oskuste alla kuuluvad näiteks fonoloogiline teadlikkus, tähtede tundmine ja keel. Eesti keeles võib nimetada *emergent literacy* lugemisvalmiduseks.

Lapse huvi ja keeleline areng on lugemisvalmiduse juures tähtsad, kuid oluliseks peetakse ka lapse käitumist seoses lugemistegevustega. Lugemistegevuste alla kuuluvad näiteks see, kuidas laps hoiab raamatut käes või osutab sõrmega pildile (Cramer, 2006). Raamatuga tegelemise abil võib lapsest saada lugeja. Alguses vaadeldakse raamatut, seejärel hakkab laps nimetama ja rääkima, mida piltidel näeb. Järgnevalt jõuab laps selleni, kus ta jutustab raamatu kohta loo, kuid kasutab oma sõnu. Seejärel käitub laps jutustamisel sarnaselt, kuid kasutab raamatus olevaid sõnu. Viimasena jõuab laps selleni, kus ta hakkab häälima raamatus olevaid sõnu (Müürsepp, 1998).

Käesolevas töös on vaadeldavateks lasteks 3–4-aastased muukeelsed lapsed, seetõttu on järgnevas peatükis antud ülevaade selles vanuses olevate laste kõne ja lugemisvalmiduse kohta.

3–4-aastase lapse kõne ja lugemisvalmidus

Keele omandamine toimub lastel erineva kiirusega, seetõttu on vaja arvestada nende individuaalsete eripäradega (Butterworth & Harris, 2002). 3–4-aastasel lapsel on oma emakeeles lai sõnavara ja ta suudab ennast väljendada mitmesõnaliste lausetega, kuid selles

vanuses leiduvad lastel kõnes suured arenguerinevused (Tulviste, 2008). Kolmanda eluaasta lõpul kõneleb laps omaette tegevuse käigus ja ta esitab erinevaid küsimusi, et saada teadmisi. Lugude kuulamisel on laps võimeline keskenduma räägitavale lühikest aega (Männamaa & Marats, 2008).

Lugemisvalmidus võib kujuneda 3–4-aastaselt, sest selles vanuses tajub laps sõnade rütmi, lõpphäälikuid ja riime (Lerkkanen, 2007). Laps võib eristada raamatu teksti, tunda tähe kuju ja teada mõne tähe nimetust (Müürsepp, 1998). 3–4-aastane võib tunda rohkem tähti, kui kodus on keskkond, mis tähtede tundma õppimist soodustab. Lapsel tekivad seosed tähtedega näiteks I on issi täht (Kivi & Roosileht, 2000).

Muukeelse lapse lugemisvalmidus

Selleks, et mõista muukeelse lapse lugemisega seonduvaid oskuseid ehk lugemisvalmidust, on vaja vaadelda tema mõlemat keelt ja nende vastastikust mõjutust (Reyes & Azuara, 2008). Näiteks ühes keeles lugemise selgeks saamine aitab kaasa teises keeles sama oskuse omandamisele (Baker, 2005). Lugemisoskuse eelduseks on aga lugemisvalmidus (Hallap & Padrik, 2008).

Lugemisvalmiduse eeluskuseid on mitmeid, Bialystok (2007) on oluliseks pidanud näiteks suulist kõnet. Bialystok (2007) ütleb, et suulise kõne oskus teises, mitte emakeeles kõneleva lapse puhul, võib erineda lapsest, kes kõneleb emakeelt, ja lisab, et muukeelsel lapsel on vaja arvestada, et tema eeluskused võivad olla erinevad. Erinevus võib algselt seisneda teise keele sõnavara suuruses (Hammer et al., 2014). Lugemisvalmidust võib ka mõjutada kahe kirjasüsteemi kokkupuude (Bialystok, 2007), näiteks käesoleva bakalaureusetöö kontekstis eesti ja vene kirjasüsteem.

Muukeelsel lapsel võivad tekkida arusaamad kirjapildi kohta mõlemas keeles, mida ta kõneleb (Reyes & Azuara, 2008). Sellele aitab kaasa, kui laps saab mõlemas keeles teha lugemise ja kirjutamisega seonduvaid tegevusi (Reyes, 2006). Muukeelsel lapsel võivad aga tekkida samasugused lugemisoskused nagu ükskeelsel lapsel, kui ta puutub kokku ja hakkab uut keelt omandama enne kolmandat eluaastat (Kovelman, Baker, & Petitto, 2008).

Lugemisvalmidus on seotud raamatutega ja kuna käesolev bakalaureusetöö keskendub pildiraamatutele, siis antakse ülevaade, pildiraamatutega tegelemise kohta.

Huvi pildiraamatute vastu

Väikelapse tegevuste juures on oluline tema huvi, sest selle abil keskendub ta paremini (Kivi & Roosileht, 2000). Eesti keele seletavas sõnaraamatus (2009) on „huvi“ defineeritud kui „tähelepanu, samuti mõtete keskendumine objektile, mida tahetakse omandada või tundma õppida; millegi harrastamine.“ Huvi on seotud õppimismotivatsiooniga ja avastamisega, mis tagab teatud teadmiste, oskuste ja kogemuste arengu (Silvia, 2008). Seega võib järeldada, et huvi on seotud keskendumisega teatud objektile. Käesolevas bakalaureusetöös on selleks objektiks raamat.

Pildiraamatud on ühed esimesed raamatud, millega laps kokku puutub (Lynch-Brown & Tomlinson, 2008, viidatud Maniam, 2011 j). Need on raamatud, kus suurema osa loost väljendab illustratsioon, mitte kirjutus (Maniam, 2011). Pildiraamatute vaatamise käigus õpib laps raamatu ülesehituse kohta, näiteks saab ta teada, et raamatul on pealkiri ja seal sees on tekst (Ulich, 2005). Lapsel võivad olla ka erinevaid põhjuseid, miks ta valib ühe või teise pildiraamatu (Maniam, 2011). Laps võib tunda pildiraamatut valides huvi raamatu värvide, pealkirja ja illustratsioonide vastu (Maniam, 2011). Kolmeaastasena võib laps tunda huvi pildiraamatute vastu, jäljendada tuttava loo lugemist ning ta on võimeline kuulama eakohaseid lugusid. Nelja-aastaselt on suurem tähelepanuvõime ja selles vanuses tuntakse rohkem huvi ka ilukirjanduse vastu (Hallap & Padrik, 2008).

Muukeelsel lapsel võib olla arusaam, kust algab raamatus lugu, mismoodi raamatuga tegutseda ja et ka pildil on oluline osa. Pildid ja pildiraamatud toetavad muukeelset last (Reyes & Azuara, 2008). Pildiraamatud võivad toetada muukeelse lapse jutustamisoskust (Hu & Commeyras, 2008), näiteks kui tekivad arutelud, mis arendavad sõnavara (Ulich, 2005).

Käesolevas bakalaureusetöös vaadeldakse õpetaja toetust pildiraamatutega tegelemise ajal, seetõttu on järgnevas peatükis juttu, kuidas saab õpetaja last toetada.

Õpetaja poolt lapse toetamine pildiraamatutega tegelemisel

Lasteaias aitab õpetaja omandada muukeelsel lapsel uut keelt (Tabors & Snow, 1994). Kõne on aga seotud lugemisvalmiduse eeluskustega (Hallap & Padrik, 2008; Kivi & Roosileht, 2000). Seega on oluline, et õpetaja toetab last keele omandamisel ja üheks viisiks on sobiva keelekeskkonna loomine, näiteks tehes tähtede ladumise mängu, mis tekitavad huvi tähtede vastu (Kivi & Roosileht, 2000). Teise keele omandamist toetavad lugude jutustamised (Kärtner et al., 2006) ja muinasjuttude esitamine illustreerivate vahendite abil (Minilibajeva, 2014). Õpetaja saab juttude rääkimisel aidata kaasa ka lapse sõnavara laiendamisele, lastes

lapsel jutus olevaid sõnu korrata (Kärtner et al., 2006).

Valdkond, kus õpetaja samuti toetab last, on tegelemine raamatutega, sest õpetajate raamatute käsitlemise viis mõjutab ühte keelt kõnelevatel ja muukeelsetel lastel lugemisvalmiduseks vajalikke osaoskusi (Schick, 2014), milleks on näiteks sõnade kokku veerimine ning häälikule vastava tähe leidmine (Hallap & Padrik, 2008). Jutustamisoskuse ja lugemisvalmiduse arengule aitab kaasa meetod, kui õpetaja esitab küsimusi loo kohta (Schick, 2014). Lugude ettelugemisel on hea, kui õpetaja peab lastega kahekõnet, näiteks vaadates pilte või arutledes sõnade üle (Semingson, Pole, & Tommerdahl, 2015). Niiviisi tekib pildiraamatu vaatamisel arutelu, kus täiskasvanu vastab laste küsimustele ja vajadusel kordab ennast. Pildiraamatu vaatamisel on võimalik paluda lastel nimetada asju pildil ja esitada küsimusi pildi kohta (Ulich, 2005).

Koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2011) on välja toodud, et õpetaja võiks kasutada ettelugemisel erinevaid pildirikkaid raamatuid. Illustratsioonid aitavad kaasa sellele, et lapsel püsiks huvi tegevuse vastu (Kivi & Roosileht, 2000). Muukeelse lapse toetamiseks kasutatakse pildimaterjale ja vahendeid, kuid on vaja jälgida, et laps ainult nendega ei piirduks (Minilibajeva, 2014). Pildimaterjali kasutamine võib aidata 5–7-aastaselt lapsel mõista, mida tähendab sõna (Kivi & Roosileht, 2000).

Õpetaja saab raamatuid kasutada ka uurimise ja lavastusmängude jaoks (Müürsepp, 2009). Valides raamatut, mida lastega koos uurida, on oluline, et õpetaja arvestaks laste huvide ja eelistustega (Hallap & Padrik, 2008; Maniam, 2011). Muukeelse lapse puhul on oluline arvestada, et valitakse raamat, mis teda toetaks, näiteks pildiraamat (Semingson et al., 2015). Rühmas võib laps puutuda kokku pildiraamatutega lugemispesas, mis on eraldatud koht, kus laps saab raamatutega tegeleda (Vesiko-Liinev, s.a.). Luues lugemispesa, mis on vastavuses laste huvide ja õppesisuga, saab laps seal iseseisvalt tegutseda (Müürsepp, 2009). Lugemispesa saab muuta kohaks, kus lapsel on mugav. Sinna saab panna pehme istumisaluse ja laua (Ulich, 2005).

Lapse huvi lugemise vastu suurendab ka õpetaja õpetamisstiil. Lerkkanen jt. (2012) viisid läbi uurimuse lapse huvi arendamisest lugemise ja matemaatika vastu. Tulemusest selgus, et rühmades, kus õpetajad kasutasid lapsest lähtuvat või lapsekeskset (õpetaja arvestab lapse huvidega ja laseb tal ise avastada) lähenemist, tundsid lapsed rohkem huvi nende kahe valdkonna vastu. Seetõttu on oluline, et tegevused, mida õpetaja läbi viib, on kooskõlas lapse huviga (Kivi & Roosileht, 2000).

Varasemad uuringud

Tartu Ülikooli üliõpilaste poolt on tehtud mitmeid bakalaureuse- ja magistritöid, mis on seotud õpetaja või lapsevanema arvamusega muukeelse lapse kohta, näiteks on uuritud lapse keelekeskkonda, lugemis- ja koolivalmidust (Kilgast, 2012; Loide, 2015; Marjapuu, 2013; Oja, 2014). Leidub ka Tartu Ülikooli üliõpilastöid, kus on vaadeldud muukeelset last individuaalselt, näiteks testitud tema jutustamisoskust (Raja & Rants, 2013; Soosaar, 2015; Uiibo, 2013; Zakharova, 2015) ja on tehtud vaatlus, kus jälgitakse muukeelse lapse keelekasutust rühmaruumis (Lehes, 2015).

Muukeelse lapse kohta on Marjapuu (2013) teinud bakalaureusetöö, kus ta uuris õpetajate arvamust toetava keelekeskkonna kohta. Töös tuli välja, et õpetajad kasutavad muukeelse lapse keele arendamiseks pildimaterjali, näitvahendeid ja raamatuid. Oja (2014) uuris bakalaureusetöös muukeelse lapse kõne arengut soodustavaid ja takistavaid tegureid. Leidus mitmeid viise, kuidas õpetajad muukeelse lapse kõne arengut toetavad, üheks neist oli näitvahendite ja raamatute kasutamine. Raamatute kohta lisasid õpetajad, et need tekitavad ka huvi lugemise vastu. Kilgast (2012) uuris õpetajate arvamust muukeelse lapse lugemisvalmiduse kujundamise kohta. Töö tulemusena selgus, et viiest õpetajast ainult üks kasutab raamatuid lugemisvalmiduse toetamiseks.

Mujal maailmas on tehtud uuringuid lugemisega seonduvate oskuste ja lugemisvalmiduse kohta. Whitehurst ja Lonigan (1998) on teinud uuringu, mis on kujunenud aluseks paljudele järgnevatele töödele. Uuringus on kokku võetud eelnevad lugemisvalmiduse teoreetilised materjalid, mille eesmärgiks oli tõestada, et leidub seos lugemisvalmiduse ja lugemise ning seos lugemisvalmiduse keskkonna ja lugemisvalmiduse oskuste arengu vahel. Seoseid küll leiti, kuid eelnevalt nimetud teemasid oleks vaja põhjalikumalt uurida. Veel on otsitud seoseid lugemispuude ja lugemisega seonduvate oskuste vahel (sõnavara, kuuldu mõistmine ehk kuulamisoskus, eellugemine). On leitud, et sõnavara omandamine on seotud lugemise eelostkustega ja sõnu tuntakse kergemini ära, kui on paremad kuulamisoskused (Wise, Sevcik, Morris, Lovett, & Wolf, 2007). Ühes artiklis analüüsiti varajase lugemise mõistmise oskuseid ja toodi esile, et lasteaias omandatud kuulamisega seonduvad oskused (kuuldu mõistmine) mõjutavad hilisemat tekstimõistmist (Babayigit & Stainthorp, 2014). Lee (2011) on kirjutanud kolmeaastaste laste lugemisvalmidusest, milles toob välja, kuidas õpetaja saab jälgida lapse teadmisi raamatutest (raamatuga tegelemine, tähtede tundmine ja raamatust rääkimine).

Leidub ka uuringuid, mis on seotud kakskeelse lapse lugemisvalmidusega,

lugemisoskusega või kuidas ta tegeleb raamatutega (Hu & Commeyras, 2008; Schick, 2014; Sneddon, 2008). Schick (2014) uuris seoseid õpetaja raamatuga tegelemise meetodite ja kakskeelse lapse lugemisvalmiduse vahel, millest selgus, et nendel lastel, kellelt õpetaja küsis loo ajal küsimusi, on paremad tulemused jutustamisoskuses ning kirjaõppimise tundmises. Hu & Commeyras (2008) uurisid kakskeelse lapse sõnavara, keele, kirjutamis- ja lugemistegevuste arengut pildiraamatu abil ja leidsid muutuseid nimetatud valdkondades. On tehtud teoreetilisi uurimusi, mis võtavad kokku kakskeelse lapse lugemisvalmidusega seonduvate teemade materjale (Chan & Sylva, 2015; Hammer et al., 2014). Chan ja Sylva (2015) analüüsisid materjale eesmärgiga anda lüke edaspidiseks kakskeelse lapse lugemisvalmiduse uurimiseks, mis aitaks luua meetodeid toetamaks kakskeelseid lapsi, eriti neid, kellel on lugemisraskused. Teises uuringus (Hammer et al., 2014) toodi välja, et leidub vähe korduvaid uuringuid eelkoolialise kakskeelse lapse keele ja kirjaõppimise arengu kohta. Põhjendati, et osade uuringute piiranguteks olid tõhusate hindamisvahendite puudus.

Tartu Ülikooli üliõpilaste poolt on tehtud mitmeid uuringuid seoses muukeelse lapsega, kuid nende lugemisvalmidusega seonduvate teemade (Kilgast, 2012) ja laste vaatluste kohta rühmaruumis leidub vähem töid (Lehes, 2015) kui õpetaja arvamuse kohta (Marjapuu, 2013; Oja, 2014). Mujal maailmas on välja toodud, et leidub vähe uuringuid muukeelsete laste lugemisvalmiduse ja lugemisega seonduva kohta (Chan & Sylva, 2015; Hammer et al., 2014).

Uurimistöö eesmärk ja uurimisküsimused

Eestikeelne lasteaed võib olla üheks kohaks, kus muukeelne laps omandab eesti keele. Keel on seotud lugemisvalmidusega (huvi raamatute ja tähtede vastu). Lugemisvalmidus on oluline, et laps saaks edaspidi igapäevaelus hakkama (Padrik & Hallap, 2008) ja õpetaja saab last selle tekkimisel toetada näiteks raamatute kasutamise kaudu (Hallap & Padrik, 2008) enda tegevustes või lapse kuulamisoskuse arendamisega. Käesoleva töö kirjutamise põhjuseks on asjaolu, et eestikeelsetes lasteaedades on palju muukeelseid lapsi (Sellio, 2011) ja seetõttu on oluline teada, kuidas tegeleb muukeelne laps pildiraamatutega ja mismoodi õpetaja saab last toetada.

Varasematest uurimistöödest on välja tulnud, et õpetajatel on vähe teadmisi, kuidas toetada muukeelset last (Marjapuu, 2013) ning nende laste lugemisvalmiduse toetamise kohta on vähe materjale. Uurimused keskenduvad pigem õpetaja arvamusele, kuid vaatlus annab võimaluse vaadelda last igapäevases keskkonnas (Männamaa, 2008). Seega, kasutades lapse vaatlust saab teistsugust informatsiooni. Bakalaureusetöö eesmärk on vaadelda, kuidas 3–4-

aastased muukeelsed lapsed tegelevad pildiraamatutega ja kuulavad lugusid ning mismoodi õpetajad toetavad muukeelseid lapsi nendes tegevustes. Autorile teadaolevalt puudub Eestis kindel mõõtvahend, mille abil muukeelset last vaadelda, kuid Saksamaal on pedagoogidele loodud vaatlusprotokollide kogum SISMIK (Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern im Kindergarten), mille abil saab õpetaja näiteks jälgida muukeelse lapse pildiraamatuga tegelemist (Ulich & Mayr, 2003). Varasematele uuringutele ja materjalidele toetudes sõnastati järgnevad uurimisküsimused:

1. Kuidas käitub muukeelne laps pildiraamatutega tegelemise ja lugude jutustamise ajal? (Jalongo, 1991; Lee, 2011; Reyes & Azuara, 2008; Ulich & Mayr, 2003)
2. Kuidas toetab õpetaja muukeelset last pildiraamatutega tegelemise ja lugude jutustamise ajal? (Kilgast, 2012; Marjapuu, 2013; Oja, 2014; Schick, 2014)

Metoodika

Valim

Uuring toimus ühes Järvamaa eestikeelses koolieelses lasteasutuses. Uuringus osales kolm last, vanusevahemikus 3–4 aastat. Tegemist oli eesmärgipärase valimiga (Õunapuu, 2014), sest uurijale oli teada, et selles rühmas käivad lapsed, kes vastavad neljale kriteeriumile: laps on 3–4-aastane, kodus kõneletakse vene keelt, laps kõneleb vene ja eesti keelt ning käib eestikeelses koolieelses lasteasutuses. Lisaks kuulus valimisse kaks õpetajat, kelle puhul jälgiti muukeelsete laste toetamist pildiraamatutega tegelemisel ja lugude jutustamisel. Ühe õpetaja pedagoogiline tööstaaž oli 22 ja teise õpetaja tööstaaž 19 aastat.

Direktorilt ja õpetajatelt saadi nõusolek lapse toetamise jälgimiseks rühmas ning lastevanematelt kirjalik luba laste vaatlemiseks. Anonüümsuse tagamiseks on lastele ja õpetajatele antud pseudonüümid.

Mõõtevahendid

Mõõtevahenditeks olid Saksamaal kasutusel olev vaatlusprotokollide kogum SISMIK, mille abil saab pedagoog vaadelda lasteaia töökeelest erineva kodukeelega kakskeelset last (Ulich & Mayr, 2003), ja uurijapäevik. Vaatlusprotokollide abil koguti andmeid muukeelse lapse tegevuse kohta pildiraamatutega ja lugude jutustamisel (Lisa 1). Uurijapäevikusse (Lisa 2), mis toetab protsessi dokumenteerimist (Laherand, 2008) ja tõstab vaatlusprotokollide valiidsust (Rämmer, 2014), tehti tähelepanekuid lapse tegevuse ja õpetaja

toetuse kohta. Töös kasutati lisainformatsiooni hankimiseks lastevanemate poolt täidetud küsimustikku (Lisa 3).

SISMIK sisaldab erinevaid teise keele omandamisega seotud tegevuste vaatlusprotokolle. Mõõtvahend on mõeldud uurimaks lapsi vanusest kolm pool kuni kuus aastat (Ulich & Mayr, 2003). Bakalaureusetöös kasutati kahte vaatlusprotokolli, mida tõlkis ja kohandas eesti keelde töö üks juhendaja. Vaatlusprotokollideks olid „Iseseisev pildiraamatutega tegelemine“ ja „Pedagoogi poolt juhendatud pildiraamatuga tegelemine väikeses rühmas“.

SISMIK sisaldab vaatlusprotokollide jaoks mõeldud hindamismatriksit, kuid käesolevas töös seda ei kasutatud, kuna SISMIK ei ole täies mahus kasutusel. Vaatlusprotokollidele oli lisatud skaala, mille abil sai märkida tegevuse kordade arvu ja üldiseid tähelepanekuid. Skaalal olid järgnevad vahemikud:

- mitte kunagi (tähendab 0 korda vaatlusperioodil);
- harva (tähendab 1–2 korda vaatlusperioodil);
- mõnikord (tähendab 3–4 korda vaatlusperioodil);
- sageli (tähendab 4 korda vaatlusperioodil) (Lehes, 2015).

Vaatlusperiood oli aeg, mil last vaadeldi ühe kuni kahe tunni jooksul hommikuringides või vabamängu ajal. Tegevused, mida vaadeldi, olid seotud pildiraamatutega tegelemisega.

Protseduur

Bakalaureusetöös kasutati vaatlust, et täita tööle püstitatud eesmärgid. Vaatlus annab võimaluse jälgida last loomulikus keskkonnas ning koguda informatsiooni käitumise ja individuaalsuse kohta (Männamaa, 2008). Vaatluse nõrgaks küljeks võivad olla aga muutused, mis on tingitud vaatleja olemasolust keskkonnas (Laherand, 2008). Vaatlused toimusid ajavahemikus 24. august 2015 – 4. veebruar 2016. Vaatlused toimusid augustis kolmel, oktoobris ja novembris kahel, detsembris kuuel, jaanuaris kolmel ja veebruaris neljal korral. Kokku käidi lapsi vaatlemas 20 korda ja vaatlusperioodil saadi 48 vaatlust, millest 18 olid iseseisev pildiraamatutega tegelemine, 25 pedagoogi poolt juhendatud pildiraamatuga tegelemine väikeses rühmas ja 3 vaatlust, kus pildiraamatutega tegelemist ei toimunud. Enne vaatluste alustamist saadi nõusolekud lasteaija juhatajalt, õpetajatelt ja lastevanematelt.

Vaatlused viis läbi töö autor, märkides üles uurijapäevikusse ja vaatlusprotokollidesse iga lapse kohta tähelepanekuid seoses iseseisva pildiraamatutega tegelemisega, pedagoogi poolt juhendatud pildiraamatuga tegelemisega väikeses rühmas või lugude jutustamisega. Peale vaatlusperioodi täideti protokollis lahter lapse kohta, kuhu märgiti, mitu korda ta

vaadeldavaid tegevusi tegi. Vaatluse ajal tehti uurijapäevikusse ka tähelepanekuid õpetajate toetuse kohta pildiraamatutega tegelemise ja lugude jutustamise ajal.

Kogutud andmed skaneeriti ja sisestati arvutisse, tagamaks andmete kindla olemasolu ja täpsuse edasiste kokkuvõtete tegemisel. Vaatlusandmete analüüsimisel kasutati kvalitatiivset sisuanalüüsi, et keskenduda teksti sisu uurimisele (Laherand, 2008) ja luua sellest tervik (Kalmus, Masso, & Linno, 2015). Kvalitatiivse sisuanalüüsi üheks nõrgaks küljeks on aga see, et algajal uurijal võivad puududa vajalikud oskused selle kasutamise jaoks (Elo et al., 2014).

Lapse kohta täidetud vaatlusprotokollid võeti kokku ja nendest loodi kaks tabelit, mis annavad ülevaate, kui palju tegeles laps pildiraamatutega iseseisvalt ja mil määral pedagoogi poolt juhendatud tegevustes. Eelnevad kaks valdkonda olid lapse profiili loomise aluseks ehk vaatlusprotokollidest tulenes lapse profiil. Vaatlusprotokollides olevatest märkustest ja uurijapäevikust otsiti mõttelisi tervikuid, mis täiendaksid vaatlustabeleid. Uurijapäeviku analüüsimisel QCAmapi abil saadi mõttelised tervikud õpetaja toetuse ja lisa tähelepanekute kohta. Iga lapse kohta tehti eraldi profiil, kus on kaks kokkuvõtlikku tabelit, mida täiendavad tähelepanekud ja õpetajapoolne toetus. Selle põhjal saab välja tuua laste eripärad ja anda ülevaade muukeelse lapse pildiraamatuga seotud tegevuste kohta. Sellisel viisil esitatud tulemused on kooskõlas uurimusküsimustega, neid on vaja arvestada, kui esitatakse tulemusi (Elo et al., 2014). Protseduuri kirjeldus eeltoodud viisil annab võimaluse korrata sarnast uuringut, mis tagab töö usaldusväärsuse. Reliaablus seisneb selles, et uuringu tulemusi on võimalik uuesti läbi viia (Rämmer, 2014).

Uurimiseetika

Uuringu läbiviimisel on oluline kinni pidada eetikareeglitest. Sellest tulenevalt küsiti suuline nõusolek lasteaija juhtkonnalt, rühmaõpetajatelt, õpetaja abilt ja kirjalik luba lastevanematelt. Lisaks oli kõiki osapooli informeeritud uuringu eesmärgist. Anonüümsus ja konfidentsiaalsus on samuti olulised aspektid, seepärast kasutati andmete ülesmärkimisel ning analüüsimisel pseudonüüme (Laherand, 2008). Uurimismaterjalid ei ole kõrvalistele isikutele kättesaadavad (Laherand, 2008; Virkus, 2010). Andmete analüüsimisel on arvestatud, et need ei kahjustaks osalisi (Eetikaveeb, s.a.) ega osaliste huvisid (Virkus, 2010). Peale uuringu tulemuste esitamist hoitakse vaatlusandmeid mõnda aega ja seejärel need kustutatakse.

Tulemused

Liisa

Liisa on nelja-aastane tüdruk, kes on käinud poolteist aastat lasteaias. Laps veedab lasteaias täispikad päevad ehk tuuakse hommikul ja koju läheb õhtupoolikul. Ta kasutab õpetajatega, õpetaja abiga ja rühmakaaslastega kõnelemisel eesti keelt, näiteks kodunurgas: „Seal on vanilje supp ja palju süüa.“ Lapsevanemaga suhtlemisel kasutab vene keelt ja paaril korral räägib laps omaette vene keeles.

Liisa on peres ainuke laps. Kodus räägitakse kaht erinevat keelt: ema räägib lapsega vene ja isa eesti keelt. Raamatuid loetakse ette mõlemas keeles, näiteks erinevaid muinasjutu-, lastejutu-, multifilmi-, luule- ja mõistatusraamatud. Kodus on laps ilmutanud huvi nii vene kui ka eesti keele tähtede vastu. See tuli samuti esile vaatluse ajal, kus laps õpetajaga raamatut vaadates ütles „See on S nagu uss.“

Tabel 1. Liisa jälgimine pildiraamatutega tegelemise ajal

| Iseseisev pildiraamatutega tegelemine (27.08.15, 02.02.16, 03.02.16) | mitte kunagi | harva | mõnikord | sageli |
|---|--------------|-------|----------|--------|
| Laps otsib endale meeldiva pildiraamatu | 0 | 1 | 2 | 0 |
| Sirvib seda aeglaselt, vaatab pilte tähelepanelikult | 0 | 2 | 1 | 0 |
| Markeerib lugemist (teeb nagu loeks) | 3 | 0 | 0 | 0 |
| Räägib omaette piltide kohta (eesti keeles või kodukeeles) | 3 | 0 | 0 | 0 |
| Räägib teiste lastega piltidest (eesti keeles või kodukeeles) | 0 | 3 | 0 | 0 |
| Palub, et talle ette loetaks | 0 | 3 | 0 | 0 |

Tabelisse on märgitud need korrad, millal laps vaatas vaatluse ajal raamatut.

Liisat oli võimalik näha iseseisvalt raamatut vaatamas kolmel erineval korral (Tabel 1). Mitmel korral aga läks Liisa õpetaja juurde, kui õpetaja vaatas pildiraamatut koos teiste lastega. Iseseisvalt pildiraamatuid vaadates oli Liisal pildiraamat käes, suu seisis paigal, pilk oli suunatud raamatule ja pea liikus raamatule lähemale. Raamatu vaatamised kestsid 2-6 minutit, mille jooksul ta neid algusest lõpuni läbi lehitses. Vaatluse ajal on Liisa palunud ühte raamatut kaks korda ette lugeda. Liisa valis ise raamatu ja osutas sõrmega raamatus olevale pildile, et talle ette loetaks. Ühel korral oli raamat laual, Liisa osutas rühmakaaslasele, kellel oli peas Pipi Pikksukka parukas ning ütles: „Nagu sina.“ Esines vaatlusi, kus Liisa ei võtnud

raamatut kätte ja tegi teisi tegevusi. Liisa kasutas raamatut osana mängust, võttes neid mängumajja kaasa.

Tabel 2. Liisa jälgimine pildiraamatutega tegelemise ja jutu kuulamise ajal

| Pedagoogi poolt juhendatud pildiraamatuga tegelemine väikeses rühmas (eesti keeles) (27.08.15, 01.12.15, 03.12.15, 02.02.16, 03.02.16, 04.02.16) | mitte kunagi | harva | mõnikord | sageli |
|---|--------------|-------|----------|--------|
| Laps kuulab tähelepanelikult ja vaatab pilte | 0 | 6 | 0 | 0 |
| Nimetab piltidel olevaid objekte (eesti keeles) | 1 | 4 | 0 | 1 |
| Püüab piltide põhjal kuulnud lugu jutustada (ümberjutustus eesti keeles) | 6 | 0 | 0 | 0 |
| Teeb vahet pildil ja tekstil – oskab küsida: mis sinna on kirjutatud, mis seal pildil on. | 5 | 1 | 0 | 0 |

Vaatluste ajal võttis Liisa osa kuuel korral tegevustest, kus tegeleti pildiraamatutega. (Tabel 2). Igal vaatlusel kuulas laps õpetaja juttu ja pilk oli suunatud raamatule või kasutatavatele mänguasjadele. Vaatlusperioodil ehk ühe vaatluse ajal tegi Liisa seda tegevust harva, vaatluste kogusummana sageli. Pildiraamatutega seotud tegevustes nimetas Liisa objekte mitmel vaatlusperioodil 1–2 korda, näiteks lausus „laps“ ja „täht“. Liisa vastas ka küsimustele, kui õpetaja esitas neid pildi kohta või seostas küsimust raamatu pildiga. Näiteks küsis õpetaja lõkke tegemise kohta, millele Liisa vastas: „Olen koos vanaisa, emme, issi.“ Ühel korral laste initsiatiivil etendati hommikul räägitud „Naeris“ muinasjuttu. Liisa läks vilttahvli juurde, et ise muinasjuttu jutustada, aetas nukke tahvlile, kõneldes: „Tuli isa ja võttis abilise kaasa.“ Teisel korral läks ta uuesti, et abistada teist last. Liisa on olnud ka kööginurgas koos teiste rühmakaaslastega, samal ajal, kui õpetaja vaatab lugemispesas mõnede lastega raamatut.

Õpetajapoolne toetus

Õpetajad Kadri ja Anna vaatasid vahel hommikuti osa lastega pildiraamatuid. Rühm oli jaotatud gruppideks. Ühel vaatlusperioodil luges õpetaja Kadri Liisa soovil ette kahte raamatut. Lugude jutustamisel kasutasid õpetajad raamatuid ja erinevaid mänguasju, näiteks kitse ja oravat. Nad esitasid sisu ja vahendite kohta küsimusi, näiteks küsis õpetaja: „Mida tegi onu metsas?“ Esitatud küsimusele vastas Liisa: „Võttis seenekuninga ära.“ Raamatu pildi kohta küsis õpetaja ühel vaatlusperioodil, kas lapsed saavad aru, kumb on pildil poiss ja kumb

tüdruk. Liisa vastas: „Ei saa, sest kõik on ühesugused.“ Õpetaja Anna lubas ühel vaatlusperioodil lastel valida suurema hulga raamatute seast endale meelepärase raamatu. Liisa valis raamatu, mida ta rühmas palus mitmel korral uuesti ette lugeda. Õpetajad toetasid Liisat vahendite kasutamisega ja küsimuste esitamisega.

Karl

Karl on nelja-aastane poiss, kes on käinud poolteist aastat lasteaias. Laps tuuakse lasteada hommikul ja koju viiakse õhtupoolikul. Laps kõneleb õpetajatega, õpetaja abiga ja rühmakaaslastega eesti keelt, sealhulgas ka muukeelsete lastega. Näiteks kasutas Karl eesti keelt, kui ütles: „Vaata seda autot.“ Karl ei kasutanud vaatluste ajal suhtlemiseks vene keelt.

Karl on ainuke laps peres, elades koos ema ning isaga. Vanemad kõnelevad lapsega kodus kumbki erinevas keeles: ema räägib vene ja isa eesti keelt. Lapsele loetakse kodus raamatuid eesti ja vene keeles, need on õpetliku sisuga ja sellised, millest laps aru saab. Karl vaatab kodus raamatuid kellegagi koos ja suuremalt jaolt tunneb huvi autoraamatute vastu. Kodus on laps näidanud huvi eesti ja vene tähestiku vastu, kuid eesti keele tähestik on lapse jaoks tuttavam.

Tabel 3. Karli jälgimine pildiraamatutega tegelemise ajal

| Iseseisev pildiraamatutega tegelemine (26.08.15, 10.12.15, 11.12.15, 03.02.16) | mitte kunagi | harva | mõnikord | sageli |
|---|--------------|-------|----------|--------|
| Laps otsib endale meeldiva pildiraamatu | 1 | 2 | 1 | 0 |
| Sirvib seda aeglaselt, vaatab pilte tähelepanelikult | 2 | 2 | 0 | 0 |
| Markeerib lugemist (teeb nagu loeks) | 4 | 0 | 0 | 0 |
| Räägib omaette piltide kohta (eesti keeles või kodukeeles) | 4 | 0 | 0 | 0 |
| Räägib teiste lastega piltidest (eesti keeles või kodukeeles) | 1 | 3 | 0 | 0 |
| Palub, et talle ette loetaks | 2 | 2 | 0 | 0 |

Tabelisse märgitud need korrad, millal laps vaatas raamatut

Karl tegeles iseseisvalt pildiraamatutega neljal vaatlusperioodil (Tabel 3). Ühel vaatlusperioodil näitas õpetaja Karlile siiliraamatut, mida Karl hiljem iseseisvalt edasi vaatas. Tegevus kestis minut aega. Teistel vaatlusperioodidel on iseseisev raamatutega tegelemine kestnud umbes 1–2 minutit. Karl on vaadanud autoraamatuid, üks neist oli püksiraauto raamat,

mida ta palus ka ette lugeda. Nimetatud raamatu vaatamisel kordas Karl mitmel korral sõna „puksiirauto“, kui oli teada saanud, mis on pildil oleva auto nimetus. Üksinda raamatut vaadates oli Karli suu paigal, õpetaja või rühmakaaslastega pildiraamatuga tegelemisel Karl rääkis enamikel kordadel kaasa. Ühel vaatlusperioodil vaatas üks laps raamatut, Karl tuli lapse juurde, osutas sõrmega raamatule ja lausus: „Kaks.“

Tabel 4. Karli jälgimine pildiraamatutega tegelemise ja jutu kuulamise ajal

| Pedagoogi poolt juhendatud pildiraamatuga tegelemine väikeses rühmas (eesti keeles) (26.08.15, 27.08.15, 01.12.15, 03.12.15, 04.12.15, 11.12.15, 03.02.16, 04.02.16) | mitte kunagi | harva | mõnikord | sageli |
|---|--------------|-------|----------|--------|
| Laps kuulab tähelepanelikult ja vaatab pilte | 0 | 6 | 2 | 0 |
| Nimetab piltidel olevaid objekte (eesti keeles) | 4 | 3 | 1 | 0 |
| Püüab piltide põhjal kuulnud lugu jutustada (ümberjutustus eesti keeles) | 8 | 0 | 0 | 0 |
| Teeb vahet pildil ja tekstil – oskab küsida: mis sinna on kirjutatud, mis seal pildil on. | 8 | 0 | 0 | 0 |

Karl on koos õpetajaga tegelenud pildiraamatuga kaheksal korral (Tabel 4). Mõnel vaatlusperioodil läks Karl õpetaja juurde, kui õpetaja vaatas lugemispesas teiste lastega raamatut. Pildiraamatutega tegelemisel (hommikuringides ja vabamängus) osales Karl lõpuni. Karli pilk oli suunatud raamatule või jutustuses kasutusel olevale mänguasjale. Pildiraamatut vaadates nimetas Karl pildil nähtut ja jutustuses kasutatud mänguasju, näiteks „part on kuri“ või „maja“, või kordas õpetaja öeldud sõnu, milleks ühel vaatlusperioodil oli „habe“. Karl lõpetas õpetaja lause, kui viimane ütlemlisel pausi jättis. Õpetaja ütles: „Ükskord juhtus nii, et tuli jahimees ja tahtis kitsele....“ Karl vastas: „Haiget teha.“. Pokuaabitsaga tegelemisel nimetas Karl a-tähte ja liikus seinal oleva s-tähe juurde, pani sõrme pildi peale ja liigutas sõrme mööda s-tähte. Ühel vaatlusperioodil kuulas Karl ise kaasa rääkimata, teisel korral liigutas kas-küsimuste korral pead üles-alla või paremale-vasakule. Vaatluse ajal on Karl tõusnud püsti ja liikunud pildiraamatule lähemale. Leidus ka kordi, kus Karl oli mujal tegevuses, kui õpetaja teiste lastega lugemispesas raamatuid vaatas.

Õpetajapoolne toetus

Õpetajad Kadri ja Anna kasutasid lugude jutustamisel pildiraamatuid ja erinevaid mänguasju, milleks olid näiteks kuldne muna või mänguloomad. Jutustamise ajal korraliti sõnu või vahendeid, esitati piltide ja loo kohta küsimusi. Peale muinasjuttu oli võimalik mängida kasutatavate vahenditega. Ühel vaatlusperioodil Karl eemaldus ja hakkas muude asjadega tegelema, mille peale õpetaja Kadri suunas last tagasi mänguasjade juurde ja koos tuletati meelde jutus olevaid tegelasi. Õpetaja Kadri lasi ühe loo ajal lastel teha imiteerivaid liigutusi, näiteks koputus põrandale. Õpetaja Anna tegi lastega loos olevate loomade hääli, mida ka Karl jäljendas. Õpetaja Kadri luges ühel vaatlusperioodil Karlile ette kolm raamatut, mille laps ise valinud oli. Õpetaja Anna lasi lastel vilttahvil etendada varem räägitud „Naeri“ muinasjuttu. Karli tegevuse ajal küsis õpetaja abistavaid küsimusi, mis aitasid lapsel lugu rääkida. Tähtedest rääkimisel näitas õpetaja Anna iga lapse nime esitähte. Õpetajad toetasid Karli vahendite, küsimuste esitamise, imiteerivate häälte tegemise ja meelepärase raamatu ettelugemisega.

Mart

Mart on kolme-aastane poiss, kes on käinud eestikeelses lasteaias poolteist aastat. Mart tuuakse hommikul ja viiakse koju õhtul. Õpetajatega, õpetaja abiga ja rühmakaaslastega kõneleb ta eesti keeles. Rühmas käivate muukeelsete lastega räägib samuti eesti keeles, näiteks kõneles temaga ühel korral muukeelne laps vene keeles, millele Mart vastas eesti keeles. Omaette kõnelemisel kasutas Mart lasteaias peamiselt eesti keelt, näiteks liikus ta rühmaruumis ja kordas sõnu „õunapoisid-õunapoisid.“ Vaatluste ajal kasutas ta vanemaga suhtlemisel vene keelt ja peale suvevaheaega uuesti lasteaeda tulles võis paaril vaatlusperioodil kuulda vene keelt.

Mart on pere noorim laps, tal on mõni aasta vanem õde ning isa ja ema. Kodus räägivad mõlemad vanemad lastega vene keelt ja raamatuid loetakse ette samas keeles. Raamatud, millega laps kokku puutub, on muinasjutu-, lastejutu- ja multifilmiraamatud. Laps uurib raamatuid ka iseseisvalt, näiteks Jänku-Jussi täheraamat. Kodus on laps huvi tundnud eesti ja vene tähestike vastu.

Tabel 5. Mardi jälgimine pildiraamatutega tegelemise ajal

| Iseseisev pildiraamatutega tegelemine (27.08.15, 31.08.15, 20.11.15, 01.12.15, 04.12.15, 10.12.15, 11.12.15, 25.01.16, 29.01.16, 02.02.16, 03.02.16) | mitte kunagi | harva | mõnikord | sageli |
|---|--------------|-------|----------|--------|
| Laps otsib endale meeldiva pildiraamatu | 1 | 8 | 1 | 1 |
| Sirvib seda aeglaselt, vaatab pilte tähelepanelikult | 4 | 6 | 1 | 0 |
| Markeerib lugemist (teeb nagu loeks) | 11 | 0 | 0 | 0 |
| Räägib omaette piltide kohta (eesti keeles või kodukeeles) | 8 | 3 | 0 | 0 |
| Räägib teiste lastega piltidest (eesti keeles või kodukeeles) | 5 | 5 | 1 | 0 |
| Palub, et talle ette loetaks | 11 | 0 | 0 | 0 |

Tabelisse märgitud need korrad, millal laps vaatas raamatut

Mart vaatas iseseisvalt raamatuid 11 korral (Tabel 5). Suvevaheajalt tagasi tulles vaatas Mart enamikel kordadel raamatut mõne minuti, talvel vaatas Mart raamatuid lühemalt või mitte üldse. Ühel vaatlusperioodil andis õpetaja Mardile pildiraamatu iseseisvalt vaatamiseks, teistel kordadel otsis ta endale ise meeldiva pildiraamatu. Iseseisvalt raamatutega tegeledes hoidis Mart raamatut käes, keeras lehekülgi (kord aeglaselt, vahel kiirelt) ja osutas sõrmega piltidele. Mõnel vaatlusperioodil liigutas Mart raamatuga tegeledes suud, heli ei kostunud. Teise lapsega koos raamatut vaadates keeras lehekülgi ja nimetas pildil olevaid objekte, näiteks ühel vaatlusperioodil olid raamatus noodid, mille peale Mart ütles: „Muusika, muusika.“ Lehekülg keerati edasi ja Mart otsis noote, teine laps aitas neid otsida. Mart nimetas ka ühest pildiraamatust tähti, millel olid tema jaoks seosed, näiteks „minu täht, issi täht, emme täht.“

Tabel 6. Mardi jälgimine pildiraamatutega tegelemise ja jutu kuulamise ajal

| Pedagoogi poolt juhendatud pildiraamatuga tegelemine väikeses rühmas (eesti keeles) (26.08.15, 27.08.15, 01.12.15, 03.12.15, 04.12.15, 10.12.15, 11.12.15, 25.01.16, 02.01.16, 03.02.16, 04.02.16) | mitte kunagi | harva | mõnikord | sageli |
|---|--------------|-------|----------|--------|
| Laps kuulab tähelepanelikult ja vaatab pilte | 0 | 8 | 3 | 0 |
| Nimetab piltidel olevaid objekte (eesti keeles) | 3 | 6 | 1 | 1 |
| Püüab piltide põhjal kuulnud lugu jutustada (ümberjutustus eesti keeles) | 9 | 1 | 1 | 0 |
| Teeb vahet pildil ja tekstil – oskab küsida: mis sinna on kirjutatud, mis seal pildil on. | 11 | 0 | 0 | 0 |

Mart on õpetajaga koos pildiraamatuga tegelenud 11 korral (Tabel 6). Mitmel vaatlusperioodil läks Mart õpetaja juurde, kui õpetaja vaatas teiste lastega lugemispesas raamatuid. Ühel korral vaatas Mart koos õpetajaga raamatut 10 minutit ja kui õpetaja lahkus, alustas Mart teist tegevust. Pildiraamatute vaatamistel nimetas Mart mitmel korral erinevaid objekte või nähtusi. Näiteks, kui vaadati õpetajaga koos raamatut, siis Mart ütles pildi kohta: „Siis nad kallistasid ja siis söövad küpsist.“ Individaalselt õpetajaga pildiraamatuid vaadates küsis Mart õpetajalt, mis on pildil. Mart on esitanud küsimusi pildi kohta ka grupis olles, näiteks küsis Mart, kus on tema täht. Pildiraamatute või lugude kohta esitatud küsimustele vastas Mart 1–2 sõnaga või ei liikunud suu. Abstraktsemad küsimused olid keerulisemad, näiteks „Millal tuleb tähelaps välja, päeval või öösel?“ Laps vastas, et päeval. Pildiraamatuga tegelemise ajal oli lapse pilk suunatud raamatule või mänguasjadele, mida kasutati. Mõnel korral kordas Mart õpetaja sõnu või liigutusi või teiste laste öeldut. Mart mängis lugude jutustamisel kasutatavate mänguasjadega, ühel vaatlusperioodil liigutas neid ja kasutas tegelastel samu nimesid, mis olid loos. Sama tegevuse ajal oli kuulda üksikuid eestikeelseid sõnu.

Õpetajapoolne toetus

Õpetaja Kadri vaatas mitmel korral lastega lugemispesas pildiraamatuid. Õpetaja Anna vaatas ühel vaatlusperioodil lugemispesas Mardiga individaalselt pildiraamatut. Mõlemad õpetajad esitasid küsimusi ja palusid Mardil enda järel sõnu korrata. Näiteks kasutas Mart suvevaheajalt tagasi tulles pildiraamatute vaatamisel vene keelt, õpetaja ütles sõna eestikeelse vaste. Pildiraamatutega tegelemisel ja lugude jutustamisel esitati küsimusi piltide, vahendite ja sisu kohta. Näiteks osutas õpetaja sõrmega pildile ja küsis, mis see on, mille peale Mart vastas, et oks. Õpetaja andis ka tagasisidet, öeldes et vastus on õige. Pildiraamatutega tegelemisel oli enamik kordadel tegevustes väike grupp, kellele räägiti lugu või esitati küsimusi. Õpetajad toetasid Marti läbi individaalse tegevuse, sõnade kordamise, vahendite ja küsimuste esitamise.

Arutelu

Käesoleva bakalaureusetöö eesmärgiks oli vaadelda, kuidas 3–4-aastased muukeelsed lapsed tegelevad pildiraamatutega ja kuulavad lugusid ning mismoodi õpetajad toetavad muukeelseid lapsi nendes tegevustes.

Esimene uurimisküsimus oli, kuidas käitub muukeelne laps pildiraamatutega

tegelemise ja lugude jutustamise ajal. Analüüsist selgus, et muukeelsed lapsed oskavad tegutseda pildiraamatutega, sest tegevuse ajal jälgisid nad raamatu illustratsioone, keerasid lehekülgi ning osutasid sõrmega piltidele. Saadud tulemused on kooskõlas Lee (2011) uuringu tulemustega, mille kohaselt on õpetajal võimalik jälgida kolme-aastase teadmisi raamatute kohta. Siinse töö raames tehtud vaatlused kinnitavad ka Reyes'i ja Azuara (2008) järeldusi, et muukeelsel lapsel on arusaam raamatu käsitlemisest. Vaatlustest aga ei selgunud, kas vaadeldavatel on arusaam selle kohta, kust algab lugu, või mis on pildi tähendus nende jaoks. Samas oli vaadeldavate seas ka lapsi, kes vaatasid raamatut algusest lõpuni. Üks lastest osutas sõrmega raamatus olevale pildile, kui palus õpetajal endale ette lugeda.

Vaadeldud lapsed on Müürsepa (1998) järgi lugejaks saamise selles etapis, kus nimetatakse pildil nähtut ja räägitakse sellest, kuid nende oskused ja sõnavara võivad olla laiemad, sest kodus vaadatakse vanemaga koos peamiselt venekeelseid raamatuid. Lasteaias lapsed ei jutustanud pildi järgi, kuid oskasid pildi kohta sõnu öelda. Mõni vaadeldav rääkis rohkem, kuid see võib olla tingitud sellest, et ta on keele omandanud erineval viisil (Baker, 2005). Vaadeldud lastel on olemas eesti keelne sõnavara, kuid Bialystok (2007) ütleb, et on vaja arvestada muukeelse lapse ja emakeelt kõneleva lapse võimalike erinevustega. Vaadeldavate laste puhul ei olnud näha, et oleks selliseid erinevusi ning neil ei olnud raskusi tegevustes osalemisel.

Uurimistulemused näitasid, et kõik lapsed tundsid huvi pildiraamatute vastu, nad vaatasid raamatuid kas üksi või õpetajaga koos. See tulemus on kooskõlas nii Lee (2011) järeldustega kui ka Hallapi ja Padriku (2008) väitega, et väikeas tunneb laps huvi pildiraamatute vastu. Mõni laps tegeles raamatutega rohkem iseseisvalt, teine koos õpetajaga. Viimase eelistamise põhjus võis olla selles, et kodus vaadatakse raamatut lapsega koos ning lapsel on tekkinud harjumus seda kellegagi ühiselt teha. Üldiselt vaatasid lapsed erinevaid pildiraamatuid, kuid ühe lapse puhul tuli tugevamalt esile huvi kindla temaatika vastu: nii kodus kui ka lasteaias vaatas ta autodega seotud raamatuid. Uurimistulemused näitasid, et lastel oli huvi eesti keele tähtede vastu, mis tähendab, et lapsed liiguvad lugemisvalmiduse suunas. Näiteks on Kivi ja Roosileht (2000) ning Whitehurst ja Lonigan (1998) välja toonud, et lugemisvalmiduse alla kuulub tähtede tundmine. Lasteaias toimunud vaatlusel ei olnud võimalik näha huvi vene keele tähtede vastu, kuid kodus olid vanemad seda täheldanud. Seega saab laps selgeks nii eesti kui ka vene tähed. Selle juures on oluline last toetada, et tal ei tekiks kahe kirjasüsteemiga segadust, mis mõjutaks tema lugema õppimist. Bialystoki (2007) uuringus tuli välja, et muukeelsel lapsel võib selline olukord tekkida. Samas ei ole

välistatud, et laps saab aru mõlema keele kirja-pildist (Reyes & Azuara, 2008). Reyes'i (2006) järgi võib muukeelset last aidata see, kui ta õpib ühe keele kirja-pilti lasteaia ja teist kodus.

Lugude jutustamise ajal keskendusid lapsed toimuva ja oskasid üldiselt õpetaja küsimustele vastata, kuid mõned küsimused jäid neile arusaamatuks. See võis tuleneda sellest, et lapsed ei kuulanud, või nende keeleoskus oli ebapiisav. Siiski võib öelda, et lapsed on üldiselt tähelepanelikud kuulajad, sest keskenduvad kuulatavale (Jalongo, 1991). Samas toob Jalongo (1991) välja, et vaatamine ei taga kuulamist. Muukeelsete laste oskust kuulata võib toetada see, et rühmas tehakse igal reedel muinasjutu hommikuid alates sõimerühmast ja lapsed kuulavad ka kodus lugude ette lugemist.

SISMIK-u kahe vaatlusprotokolli abil oli võimalik lapsi vaadelda pildiraamatutega seotud tegevustes ning see oli siinse töö eesmärki silmas pidades sobiv mõõtvahend. Vaatluse tulemusel selgus, et muukeelsetel lastel olid üksteisega sarnased oskused pildiraamatutega tegelemisel, kuid leidsid mõned erinevused raamatute vaatamise sageduses ja küsimustele vastamises. Muukeelsed lapsed oskasid õpetaja küsimustele vastata ning said kuuldust aru, mis viitab sellele, et nende teise keele (ehk eesti keele) oskus on eakohane.

Teine uurimisküsimus oli, kuidas toetab õpetaja muukeelset last pildiraamatutega tegelemise ja lugude jutustamise ajal. Tulemustest selgus, et õpetajad toetasid muukeelseid lapsi nendes tegevustes sarnaselt. Pildiraamatutega tegeledes küsiti lastelt küsimusi nii pildi kui ka räägitud loo sisu kohta. Korrati loos kasutatud sõnu, pildil olevaid objekte või nähtusi ja mängu-asjade nimetusi. Nimetatud toetusviise on välja toonud mitmed erinevad autorid (Kärtner et al., 2006; Minilibajeva, 2014; Schick 2014; Ulich, 2005). Õpetajad kasutasid ka raamatuid, mis ei liigitunud pildiraamatute alla, kuid mida kasutati õpetuslikul eesmärgil. Semingson jt (2015) on välja toonud, et lugemisvalmiduses toetavad muukeelseid lapsi pildiraamatud. Schick-i (2014) järgi aitab loo ajal küsimuste esitamine lastel pärast teksti paremini jutustada või arendada kirja-pildi tundmist, kuid seda ei ole siinse töö raames läbi viidud vaatluse põhjal võimalik järeldada, sest see ei ilmnenu-d vaatluste käigus. Samal ajal aga sai muukeelne laps küsimuste esitamise käigus väljendada enda arusaama ning kõneleda eesti keeles. Kõnelemine toetab aga jutustamisoskust, mistõttu võib teatud seoseid Schick-i (2014) öelduga leida.

Marjapuu (2013) ja Oja (2014) uurimustes tuli välja, et eestikeelsete lasteaedade õpetajad kasutavad muukeelse lapse toetamiseks pildimaterjali, raamatuid ja muid näitvahendeid. Siinses bakalaureusetöös tehtud vaatluste ajal kasutasid õpetajad sarnaseid vahendeid. Erinevus kahe eelnevalt nimetatud tööga seisneb selles, et nendes keskenduti pigem keele

arendamise toetamisele, kuid käesolevas töös on keskmes raamatutega tegelemise ja lugude jutustamise toetamine. Lugude jutustamine on siiski seotud keele omandamise toetamisega, sest on osa lugemisvalmiduse kujundamisest (Hallap & Padrik, 2008; Kivi & Roosileht, 2000). Laste lugemisvalmidust on uurinud Kilgast (2012), kelle bakalaureusetöös selgus, et raamatut kasutavad lugemisvalmiduse toetamiseks vähesed õpetajad. Käesoleva töö raames tehtud vaatlustest ilmnis aga, et mõlemad õpetajad kasutasid raamatuid erinevates tegevustes. Erinevused võivad tuleneda õpetajate eelnevatest teadmistest muukeelse lapse toetamisel, kuid lõplikult ei saa seda järeldust teha, sest teistes töödes (Marjapuu, 2013; Oja, 2014) uuritud õpetajad on öelnud, et neil puuduvad piisavad teadmised, aga käesolevas töös selle kohta informatsiooni ei kogutud.

Semingson jt (2015) toovad välja, et dialoogi pidamine loo lugemise ajal on hea viis lapse toetamiseks. Käesolevas bakalaureusetöös vaadeldud õpetajad rääkisid piltidest ja õpetaja esitas küsimusi laste isiklike kogemuste kohta. Vaatluste ajal konkreetsete sõnade üle otsest arutlust ei toimunud. See võib olla mõjutatud vaadeldud laste oskustest, sest 3–4-aastaste laste keeletase on erinev (Tulviste, 2008). Peale selle võivad vaadeldud lastel olla emakeeles ja eesti keeles erinevad oskused. Õpetajad uurisid muukeelsete lastega raamatuid, millest mõne oli laps ise enda huvi järgi ettelugemiseks valinud. Lapsele huvipakkuva raamatu valimise olulisust on rõhutatud mitmete autorite poolt (Hallap & Padrik, 2008; Maniam, 2011). Vaatlustel ei tulnud välja, et lastega oleks arutatud raamatute valimise üle, kuid siin võib olla põhjus laste vanuses (3–4-aastased).

Rühmas oli ka lugemispesa, mida õpetajad kasutasid lastega pildiraamatute vaatamiseks ja, kus muukeelsed lapsed said iseseisvalt pildiraamatuid vaadata. Mürsepp (2009) ütleb, et lugemispesa on koht, kus laps saab iseseisvalt tegutseda ning see peaks olema kooskõlas õppesisu ja huvidega. Vaadeldavad lapsed said lugemispesas iseseisvalt tegutseda ning mõned käisid seal tihti raamatuid vaatamas. Võimalik, et seal leidis nende huvidega vastavuses olevaid raamatuid. Tegevustes kasutati pildiraamatuid, mis olid õppesisuga kooskõlas, ja mida mõni uuris hiljem lähemalt. Samas ei olnud vaatluse ajal lugemispesas näha õppesisuga kooskõlas olevaid raamatuid. Sellele võiksid aga õpetajad tähelepanu pöörata, sest nii saab laps ka ise uurida õpitavate teemadega seotud kirjandust, mis võib aidata näiteks sõnu meenutada.

Õpetajad kasutasid erinevaid näitlikke vahendeid ja lapsed jälgisid õpetajate tegevust ning vastasid küsimustele. Vahendid toetasid last ja võimalik, et vanuseliselt või keeleliselt ei olegi lapsed valmis selleks, et kuulata lugusid ilma illustreerimata. Minilibajeva (2014) on väitnud,

et vanemad lasteaialapsed peaksid aru saada räägitava sisust illustreerimata. Samal ajal aga ei saa täielikult illustreerivat osa ära jätta, sest Kivi ja Roosileht (2000) ütlevad, et illustratsioonide kasutamine aitab hoida huvi tegevuse vastu. Individuaaltegevust muukeelse lapsega nägi vaatluse ajal vähe, kuid see oli tingitud sellest, et enamik vaatlusi toimus kellaajal, kui rühmas viidi läbi õpitegevusi.

Töö piirangud ja praktiline väärtus

Töö piiranguks on autori vähene kogemus uuringute läbiviimisel. Sellest tulenevalt ei pruukinud vaatlused olla nii detailsed, sest oskused tulid töö käigus. Näiteks vaatluste alguses ei olnud välja kujunenud head viisi märkuste kirjanemiseks, kuid hiljem tekkisid teadmised, millele toetuda. Valiidsuse suurendamiseks oleks saanud teha eelnevalt kontrollvaatluseid, et teada, kas ja kuidas vaatlusprotokolli kasutada. Töö piiranguks on ka kaasvaatleja puudumine, sest töö autoril võisid mõnes kohas märkamata jääda olulised momendid üksikindiviidide puhul, kuna korraga oli kolm vaadeldavat. Siinkohal oleks saanud kasutada videosalvestust, et saada parem ülevaade kõigi laste käitumisest raamatutega tegelemise situatsioonides ja tõsta seeläbi bakalaureusetöö usaldusväärsust. Oleks saanud võtta ka lapsed erinevatest rühmadest, et tekiks ülevaade samas vanuses lastest erinevas keskkonnas, sest teises rühmas võivad õpetajatel olla teistsugused lähenemised ja sellest tulenevalt ka laste käitumisviisid. Samuti võisid tulemused oleneda laste kodusest taustast ja nende teise keele omandamise viisist. Uuringus osalenud kaks last on omandanud eesti keele ka koduses keskkonnas, kuid kolmas laps on peamiselt lasteaia. Õpetajate tegutsemine oli sarnane, kuid teise rühma õpetajate vaatlemine oleks võibolla andnud teistsugused õpetaja toetuse tulemused.

Edaspidi saaks uurida, kuidas käituvad vanemad muukeelsed lapsed pildiraamatutega ning keskenduda näiteks sellistele lastele, kelle kodus kõneldakse kas ainult eesti keelest erinevat keelt või eesti ja vene keelt. Samuti saaks teistele SISMIK-u vaatlusprotokollidele toetudes uurida mõnda teistsugust muukeelse lapsega seonduvat teemat.

Käesoleva töö praktiline väärtus seisneb selles, et antakse ülevaade, missugust huvi võivad 3-4-aastased muukeelsed lapsed tunda pildiraamatute vastu. Õpetajad, kelle rühmas käivad sellised lapsed, võivad töö tulemustest saada toetavat informatsiooni ning lisaks huvitavaid teadmisi ka teoreetilisest osast selle teema kohta. Üheks praktiliseks väärtuseks võib olla ka see, et õpetajad saavad informatsiooni SISMIK-u kohta ja proovivad sellele toetudes rühmas olevaid muukeelseid lapsi vaadelda.

Tänu sõnad

Käesoleva töö autor tänab lapsevanemaid, kes andsid nõusoleku lapse vaatlemiseks. Lisaks tänab ka õpetajaid, kes osalesid uuringus.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Allkiri:

Kuupäev:

Kasutatud kirjandus

- Babayiğit, S., & Stainthorp, R. (2014). Correlates of early reading comprehension skills: a componential analysis. *Educational Psychology, 34*(2), 185–207.
- Baker, C. (2005). *Kakskeelne laps. Kakskeelsuse käsiraamat lapsevanematele ja õpetajatele*. Tartu: El Paradiso.
- Baker, C. (2006). *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism* (4th ed.). USA: Multilingual Matters Ltd.
- Bialystok, E. (2007). Acquisition of Literacy in Bilingual Children: A Framework for Research. *Language Learning, 57*, 45–77.
- Butterworth, G., & Harris, M. (2002). *Arengupsühholoogia alused*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Cazden, C., & Snow, C. (1990). English Plus: Issues in Bilingual Education. *Annals of the American Academy of Political and Social Science, 508*, 9–11.
- Chan, L., & Sylva, K. (2015). Exploring emergent literacy development in a second language: A selective literature review and conceptual framework for research. *Journal of Early Childhood Literacy, 15*(1), 3–36.
- Clarke, P. (1999). Investigating Second Language Acquisition in Preschools: A longitudinal study of four Vietnamese-speaking children's acquisition of English in a bilingual preschool. *International Journal of Early Years Education, 7*(1), 17–24.
- Cramer, E. D. (2006). In the Beginning: Phonological Awareness. J. S. Schumm (Eds.), *Reading Assessment and Instruction for All Learners* (89–117). New York: The Guilford Press.
- Drury, R. (2013). How silent is the 'Silent Period' for young bilinguals in early years settings in England?. *European Early Childhood Education Research Journal, 21*(3), 380–391.
- Goldenberg, C., Hicks, J., & Lit, I. (2013). Dual Language Learners: Effective Instruction in Early Childhood. *American Educator, 37*, 26–29.
- Eetikaveeb. (s.a.). *Teadustöö eetika*. Külastatud aadressil <http://www.eetika.ee/teaduseetika/teadustoo/>.
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative Content Analysis: A Focus on Trustworthiness. *SAGE Publications*. Külastatud aadressil <http://sgo.sagepub.com/content/4/1/2158244014522633>
- Hakuta, K. (1986). *Mirror of Language. The Debate on Bilingualism*. New York: Basic Book Inc.

- Hallap, M. (2008). Eesti keel teise keelena. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 193–197). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Hallap, M., & Padrik, M. (2008). *Lapse kõne arendamine: praktilisi soovitusi kõnelise suhtlemise kujundamisel*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Hammer, C. S, Hoff, E., Uchikoshi, Y., Gillanders, C., Castro, D. C., & Sandilos, L. E. (2014). The language and literacy development of young dual language learners: A critical review. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 715–733.
- HaridusSilm. (s.a.). *Alusharidus*. Külastatud aadressil http://qlikview-pub.hm.ee/QvAJAXZfc/opendoc_hm.htm?document=htm_avalik.qvw&host=QVS%40qlikview-pub&anonymous=true
- Hint, M. (2002). *Keel on tõde on õige ja vale*. Tartu: Ilmamaa.
- Hu, R., & Commeyras, M. (2008). A case study: Emergent biliteracy in English and Chinese of a 5-year-old Chinese child with wordless picture books. *Reading Psychology*, 29, 1–30.
- Jalongo, R. M. (1991). *Strategies for Developing Children's Listening Skills*. Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Kivi, L., & Roosileht, M. (2000). *Kuidas arendada lugemisvalmidust lasteaias*. Tartu: Elmatar.
- Kilgast, K. (2012). *Tartu ja Võru lasteaiasõpetajate arvamused kakskeelse lapse lugemisvalmiduse kujundamisest*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava* (2011). Elektrooniline Riigi Teataja. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/12970917?leiaKehtiv>
- Koolieelse lasteasutuse seadus* (2016). Elektrooniline Riigi Teataja. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/114032011006?leiaKehtiv>
- Kovelman, I., Baker, S. A., & Petitto, L-A. (2008). Age of First Bilingual Language Exposure as a New Window into Bilingual Reading Development. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(2), 203–223.
- Kärtner, P., Maiberg, L., Rikker, M., Tuuling, L., & Voltein, E. (Koost). (2006). *Õppematerjal koolieelsete lasteasutuste eesti keele kui teise keele õpetajate põhi- ja täienduskoolituseks*. Tartu: Atlex.
- Laherand, M-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrükk.

- Langemets, M., Tiits, M., Valdre, T., Veskis, L., Viks, Ü., & Voll, P. (Toim). (2009). *Eesti keele seletav sõnaraamat*. Tallinn: AS Pakett.
- Lee, B.Y. (2011). Assessing Book Knowledge Through Independent Reading in the Earliest Years: Practical Strategies and Implications for Teachers. *Early Childhood Education Journal*, 39, 285–290.
- Lehes, I. (2015). *Muukeelsete laste keelekasutuse ja selle toetamise jälgimine eestikeelses lasteaia mänguliste tegevuste käigus*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Leiwo, M. (1993). *Lapse keeleline areng*. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool.
- Lerkkanen, M-K. (2007). *Lugema õppimine ja õpetamine*. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus.
- Lerkkanen, M-K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Viljaranta, J., Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M., & Nurmi, J-E. (2012). The role of teaching practices in the development of children's interest in reading and mathematics in kindergarten. *Contemporary Educational Psychology*, 37, 266–279.
- Loide, A. (2015). *Eestis elavate muukeelsete perede vanemate suhtumine oma lapse kakskeelsusesse ja etnilise identiteedi kujundamisse*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Maniam, M. (2011). What Do Children Look Forward to in a Picture Book? *Language in India*, 11(12), 162–170.
- Marjapuu, G. (2013). *Tartu lasteaiaõpetajate arvamused kakskeelset last toetavast keelekeskkonnast*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Minlibajeva, H. (2014). Varane keelekümblus lasteaia. H. Tammiste (Koost), *Tarkus tuleb tasapisi* (lk 77–101). Tartu: Atlex.
- Männamaa, M. (2008). Vaatlus. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 193–197). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Männamaa, M., & Marats, I., (2008). Lapse üldoskuste areng. E. Kulderknup (Koost), *Üldoskuste areng koolieelses eas* (lk 5–43). Tartu: Studium.
- Müürsepp, M. (1998). *Laps on hakanud lugema*. Tallinn: EKK.
- Müürsepp, M. (2009). Laps ja raamat. L. Kivi, & H. Sarapuu (Koost), *Lasteaialaps peres* (lk 97–104). Tartu: AS Atlex.
- Norling, M., Sandberg, A., & Almqvist, L. (2015). Engagement and emergent literacy practices in Swedish preschools. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 619–634.
- Oja, J. (2014). *Tartu lasteaiaõpetajate arvamused kakskeelsete laste kõne arengut*

- soodustavatest ja takistavatest teguritest*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Padrik, M., & Hallap, M. (2008). Keel ja kõne: Kuulamine ja kõnelemine, lugemine ja kirjutamine. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (276–302). Tartu: Ülikooli Kirjastus.
- Peterson, T. (2014). Alusharidus võrrelduna teiste euroopa liidu riikide näitajatega. H. Voolaid (Toim), *Ülevaade haridussüsteemi välishindamisest 2013/2014. õppeaastal*. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/ulevaade_haridussusteemi_valishindamisest_2013-2014_oa.pdf
- Raja, M., & Rants, M. (2013). *Kakskeelsete spetsiifilise kõnearengupuudega koolieelikute arengutaseme hindamine*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Rannut, Ü. (2003). *Muukeelsete õpilaste integreerimine Eesti koolis*. Tallinn: TPÜ.
- Rannut, Ü., Rannut, M., & Verschik, A. (2003). *Keel, võim, ühiskond*. Tallinn: Pedagoogikaülikooli Kirjastus.
- Reyes, I. (2006). Exploring connections between emergent biliteracy and bilingualism. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(3), 267–292.
- Reyes, I., & Azuara, P. (2008). Emergent Biliteracy in Young Mexican Immigrant Children. *Reading Research Quarterly*, 43(4), 374–398.
- Reyes, I., Kenner, C., Moll, L. C., & Orellana, M. F. (2012). Biliteracy Among Children and Youths. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 307–327.
- Riley, J., & Reedy, D. (2007). Communication, language and literacy. J. Riley (Eds.), *Learning in the early years 3–7* (pp. 65–97). Oxford: Alden Press.
- Rämmer, A. (2014). *Valiidsus ja reliaablus*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/valiidsus-ja-reliaablus>
- Schick, A. (2014). Wordless book-sharing styles in bilingual preschool classrooms and Latino children's emergent literacy skills. *Journal of Early Childhood Literacy*, 33(1).
- Sellio, R. (Koost). (2011). *Koolieelsed lasteasutused 2009/2010 õppeaastal EHIS-e andmetel*. Külastatud aadressil <http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=11289>
- Semingson, P., Pole, K., & Tommerdahl, J. (2015). Using bilingual books to enhance literacy around the world. *European Scientific Journal*, 3, 132–139.
- Silvia, P. (2008). Interest – The Curious Emotion. *Current Directions in Psychological Science*, 17(1), 57–60.

- Sneddon, R. (2008). Young bilingual children learning to read with dual language books. *English Teaching: Practice and Critique*, 7(2), 71–84.
- Soosaar, R. (2015). *Simultaansete kakskeelsete koolieelikute jutustamisoskus eesti ja vene keeles “palliloo” pildiseeria alusel*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Tabors, P. O., & Snow, C. E. (1994). English as a second language in preschool programs. F. Genesee (Eds.), *Educating Second Language Children: The Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community* (pp. 103). Cambridge: University Press.
- Tabors, P. O., & Snow, C. E. (2002). Young Bilingual Children and Early Literacy Development. S. B. Neuman, & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 159–160). New York: The Guilford Press.
- Tulviste, T. (2008). Kõne areng. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 39–52). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Tuul, M., Kirbits, K., & Kinkar, V. (2011). *Meie mitmekultuuriline lasteaed*. Tallinn: Nokian Baltic OÜ.
- Uibo, E. (2013). *Simultaansete kakskeelsete koolieelikute jutustamisoskus “palliloo” pildiseeria alusel*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Ulich, M. (2005). *Literacy - sprachliche Bildung im Elementarbereich*. Külastatud aadressil http://www.verwaltung.steiermark.at/cms/dokumente/11683159_74836416/40e3ed99/Literacy_Ulich.pdf
- Ulich, M., & Mayr, T. (2003). *SISMIK. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern im Kindergarten*. Freiburg: Herder
- Valdmaa, S. (2003). *Eesti ühiskonna mitmekultuurilisus*. Külastatud aadressil <http://old.meis.ee/book.php?ID=112>.
- Vesiko-Liinev, M. (s.a.). *Lugemispesa projektist*. Külastatud aadressil <http://www.lugemisyhing.ee/index.php?page=169>
- Virkus, S. (2010). *Infokäitumise, info hankimise ja otsingu ning infopädevuse uurimise meetodid*. Külastatud aadressil <http://www.tlu.ee/~sirvir/Infootsingu%20teooria/Infokaitumise,%20info%20hankimise%20ja%20%20otsingu%20ning%20infopadevuse%20uurimise%20meetodid/uurimiseetika.html>.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69(3), 848–872.
- Wise, J. C., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W., & Wolf, M. (2007). The Relationship

Among Receptive and Expressive Vocabulary, Listening Comprehension, Pre-Reading Skills, Word Identification Skills, and Reading Comprehension by Children With Reading Disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, 1093–1109.

Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu Ülikool.

Zakharova, J. (2015). *Suktsessiivsete kakskeelsete koolieelikute jutustuste mikrostruktuuri ja keeleliste oskuste seos*. Magistritöö. Tartu Ülikool

Zaro, J. J., & Salaberri, S. (1995). *Storytelling*. Oxford: Macmillan Publishers.

Lisa 1. Vaatlusprotokollid

| Iseseisev pildiraamatutega tegelemine | mitte kunagi | harva | mõnikord | sageli | Märkused |
|---|--------------|-------|----------|--------|----------|
| | | | | | |
| Laps otsib endale meeldiva pildiraamatu | | | | | |
| Sirvib seda aeglaselt, vaatab pilte tähelepanelikult | | | | | |
| Markeerib lugemist (teeb nagu loeks) | | | | | |
| Räägib omaette piltide kohta (eesti keeles või kodukeeles) | | | | | |
| Räägib teiste lastega piltidest (eesti keeles või kodukeeles) | | | | | |
| Palub, et talle ette loetaks | | | | | |

| Pedagoogi poolt juhendatud pildiraamatuga tegelemine väikeses rühmas (eesti keeles) | mitte kunagi | harva | mõnikord | sageli | Märkused |
|--|--------------|-------|----------|--------|----------|
| | | | | | |
| Laps kuulab tähelepanelikult ja vaatab pilte | | | | | |
| Nimetab piltidel olevaid objekte (eesti keeles) | | | | | |
| Püüab piltide põhjal kuulnud lugu jutustada (ümberjutustus eesti keeles) | | | | | |
| Teeb vahet pildil ja tekstil – oskab küsida: mis sinna on kirjutatud, mis seal pildil on. | | | | | |

Lisa 2. Uurijapäevik

Kuupäev: 01.02.16

9.35 - 10.30

| Vaadeldav laps: Lina | Vaadeldav laps: Karl |
|---|--|
| <p>10.01 Tuleb tegevnuse teise rühmaga.</p> <p>L: „Mis teie rühm teete?“ Õp näitab Lina pilti. Õp: „Kes see on?“ L: „Lina“</p> <p>L: „Laps, mina.“ L: „Lina on see, et kui issi paneb ennale kühvi, siis saan mina südaile te. Mina söögi teha.“</p> <p>Teisel lapsel on 4. eluaasta laps ja ütles talle: „Sind ka ei ole vanda naga minul.“</p> | <p>S. 9.35 Sisenesin sünnimärgi ja Karl rääkis sõnu minu jaoks K: „Pähepikk“. Rõõm teise lapsega seoti keeles. 10.01 Tuleb tegevnuse teise rühmaga. R: „Kui issi.“ Õp 11.13 „Kui teha räägi autoga mängida.“</p> |
| Vaadeldav laps: Mart | |
| <p>9.45 Töövad hommikuringi ja teemaks on kodu. Õpetaja tutvustab meelde meelest minajuttu. M: „Kuidas on kodu hää.“ Nõustab pereliikmete nimed.</p> <p>Teised lapsed näitavad parepilte, Marti pille seatakse teiste laste piltidel.</p> <p>Lapsed on kahes vahetuses ja Mart lihtsasti mängima. 10.25 Suhtleb teise kaheksa lapsega seoti keeles.</p> | |

Lisa 3. Küsimustik

1. Kes kuuluvad Teie perre? _____

2. Mitu last on Teie peres? (nooremad/vanemad vaadeldavast lapsest) _____

3. Mis on Teie pere kodune keel? _____

4. Kas kodus kõneletakse veel mõnda keelt? Kui jah, missugust? _____

5. Kas kodus loetakse raamatuid ette? _____

6. Missuguses keeles raamatuid kodus ette loetakse? _____

7. Missuguse sisuga raamatutega laps kokku puutub? (muinasjutud, multifilmiraamatud, lastejutud jne) _____

8. Kas lapsel on oma raamatud/raamaturiiul? _____

9. Kas laps uurib kodus iseseisvalt raamatuid? Kui jah, siis kuivõrd tihti? _____

10. Kas laps on tundnud huvi tähtede vastu? Kui jah, siis missuguste tähtede (eesti/vene)?

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina Elen Olonen (sünnikuupäev: 03.11.1993)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose
Muukeelse lapse huvi raamatutega tegelemise vastu ja selle toetamise jälgimine eestikeelses lasteaias, mille juhendajad on Meeli Väljaots ja Age Salo,
 - 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
 - 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 18.05.2016